

**「未来への学力」論と幼小接続をめぐる研究課題--
保育ワークショップの議論を手がかりに（和光大学
保育ワークショップ 幼児期に育てたい力 幼少接
続問題と和光鶴川幼稚園の保育）**

著者	太田 素子
雑誌名	東西南北
巻	2010
ページ	59-74
発行年	2010-03-18
URL	http://id.nii.ac.jp/1073/00001557/

「未来への学力」論と 幼小接続をめぐる研究課題 保育ワークショップの議論を手がかりに

太田素子 所員／現代人間学部教授

——はじめに

2009年11月7日、土曜日の午後をつかって「幼児期に育てたい力——幼小接続問題と和光鶴川幼稚園の保育」というタイトルの保育ワークショップを開催した。前年の大きなシンポジウム¹⁾に続き、保育士・幼稚園教諭養成課程開設に先立って、スタッフが保育に対する立脚点をさぐる共同研究の機会として計画したものである。当日、和光・和光鶴川幼稚園からは多くの教諭が参加してくださった。我々の学習の機会を、学生はもとより学園や地域社会に開き、養成教育の理念を構築してゆく営みそのものを、多くの人々との共同作業として進めてゆきたいと考えている。

小論では、そのなかで印象的だった2、3の議論を紹介し、近年の幼小接続問題をめぐる議論の中にそれを位置づけることで、若干の考察を試みたい。いいかえれば、和光・和光鶴川幼稚園の実践報告を手がかりとしながら、幼児期の教育課題と幼小接続をめぐる研究課題に関して覚書を記しておきたいというのが、小論の目的である²⁾。

1では、和光・和光鶴川幼稚園で進められている「保育のとらえ直し」に関わって、ワークショップで提案された問題提起を紹介し、若干の検討を試みる。ま

1) 和光大学現代人間学部心理教育学科・和光大学総合文化研究所共催「少子社会日本の保育／いま求められる保育の質とはなにか」、2008年5月。

2) テーブ起こしにもとづくワークショップの記録は和光大学現代人間学部『現代人間学部紀要』第3号(2010年3月発行予定)に、浅井幸子編集によって掲載される予定である。また穴戸健夫『保育の森／子育ての歴史を訪ねて』あゆみ出版、1994年、第13章「幼稚園カリキュラムの創造——和光幼稚園のあゆみと実践」も参照されたい。

た、報告された和光・和光鶴川幼稚園のプロジェクト活動の特色と現状について、幼児教育におけるプロジェクト活動の実践及び研究史を視野に入れながら、今後の研究課題を考える。

2では、最近の学力をめぐる議論とそのなかで求められている接続教育について検討する。和光・和光鶴川幼稚園の保育のめざす幼児期の教育課題を、現代の学力論議と対比することで、幼児期の教育課題について考察の糸口を見つけておきたい。

1——和光・和光鶴川幼稚園の実践報告からどう学ぶか

1. 「保育のとらえ直し」ということ

昨年のシンポジウムに続いて、和光・和光鶴川幼稚園の実践報告は「保育のとらえ直し」というところから議論が起こされた。昨年の大瀧三雄報告³⁾では、1990年代に入って「しつけという名の母親の厳しさ」が子どもの育ちに影を落とし、「人と交わることが難しい子どもが増えて」きたと指摘していた。今回の保志史子報告においても、1990年代から「私たちがやりたいことと子どもとのあいだにズレを感じるようになって来」て、従来の保育課題を実践しようとする「子どもも保育者もプレッシャーを感じ」保育が楽しくなくなる、そこで保育者が勉強と議論を積み重ね、思い切って子どもの現実から出発する保育の模索が始まったと報告されている。

さらに、今回の報告では「4歳児の紙工作」の実践を紹介しながら、「子どもから出発する」という言葉に込めた保育のとらえ直しの一端が明らかにされた。詳細はワークショップ記録⁴⁾にゆだねるが、概略すると以下ようになる。

4歳児クラスで、子どもたちがはじめて紙で袋を作るという活動に際し、担任のS先生は「できるだけ失敗させない」ように作り方をどう説明するかということと、作った袋で遊ぶ喜びを経験させたいので、できた袋に入れて遊ぶ小物を準備しておこうと考えていた。職員会議の討論では、「作り方についての的確な説明を準備することは大切だが、『失敗させない』『つまずかせない』と考えるよりは、試行錯誤のプロセスを子ども自身が生き生きと工夫することも大切」ということになった。さて、実際の袋作りの活動をしてみると、紙を横にして折り畳み、袋にするとところを、タテに畳んで袋にしたため細長い袋を作ってしまった子どもが

3) 昨年のシンポジウム記録は和光大学現代人間学部『現代人間学部紀要』第2号（2009年3月発行）に収録されている。関連して、太田『「保育の質」をめぐる研究動向と課題——保育シンポジウムをふり返って』総合文化研究所紀要『東西南北』2009は、シンポジウムを企画した背景と考察を含めて、関連研究のレビューを試みた。

4) 注2)に同じ。和光大学現代人間学部『現代人間学部紀要』第3号（2010年3月発行予定）参照。

居た。S先生は途中で紙の向きの違いを指摘したり修正したりするのではなく、しばらく様子を見てみると、そのM君がつくった縦長の袋を他の子どもたちがむしろ面白がって、縦長の袋をつかった遊びを皆で工夫し始めた、というのである。失敗も含めて、子どもの実体験によりそい、子ども自身が経験的な認識を深めることで自主的な思考力を育てるプロセスに丁寧に取り組んでいるという意味で、印象的な報告であった。

報告のなかでM君は「力はあるが、ちょっと自信のない子どもだった」、しかし友達に縦長の袋を面白がって認めてもらえたことが「とても自信になった」と書かれていた。M君は単に慌てん坊で間違えたのではなく、もしかしたら変わったことがしてみたかったのだろうか。それとも細長の方が不思議な遊びができそうな予感があったからなのだろうか。そんなことを考えたら、かつての見学の一場面と重なってきた。おそらく共通する問題が背景にありそうだと考えたのである。筆者はその場面を経験して、家族の変化と子どもの変化について考えるきっかけをもらったように思っている。少し長くなるが、そのときの印象を紹介したい。

そのクラスも、やはり4歳児クラスだった。朝の自由遊びが終わり、作業机を囲んで担任のT先生の説明を聞く子どもたちには、気持ちのよい緊張感と集中力が感じられた。「子どもたちは先生がどんな遊びを提起してくれるか、期待をもっている」と感ぜられる心地よい緊張感である。

T先生は、B5版くらいの画用紙に数色のクレパスでランダムに斜めの線を何本もひいてゆく。「こんな風に端から端まで線をひいてね。端から端ってわかる？」大柄なCちゃんがさっそく「よくわからないわ」と返す。すると先生は中程から線をひいて、「こんな風に紙の端まで届かない線じゃなくて、この紙の縁からこちらの縁までひくのよ」とやってみせた。子どもたちは「わかった」という顔をし、さらに先生は次に進む。今度は水彩絵の具を薄くのばして、「線と線の間にできた窓に、絵の具を塗ってゆくの」と、いくつか塗ってみせた。3色、4色と「窓」をぬると、クレパスの線がくっきり境界を際立たせて、現代アート風のきれいな模様が生まれてゆく。

子どもたちはそれぞれに線をひき、線の交差からできた「窓」に彩色していった。15～20分くらいだろうか、それぞれ作品が出来上がり始めると、興味深いことがいろいろ起きていた。先生はナナメの線を描いてランダムな「窓」を作ったが、縦横まっすぐに線をひき、大小の升目に緻密に彩色した女児がいた。端から端という指示が理解できず、中程にたくさんの線をひいて、周囲に白い空間を残した子どももいた。見学する私たちに小さな衝撃を与えたのは、ナナメの線は力強く端までひいているのだが、彩色をするときに線と線のあいだの「窓」を全く無視して、全体に青や緑の色を塗るたくってゆく男児の姿だった。それがA君だった。A君は背も高く、活発で、意欲的に活動する子どもである。ところが、ク

レパスの線で区切られた「窓」に彩色するという先生の指示は届いていない。

しばらくすると先生は幾人かの子どもの作品を両手で掲げて、他の子どもたちにも注目させていた。「こんな風にもできるね」「きれいね」と言葉を添えながら見せるのである。指示と違う作品を作った二人の子どもの作品には特にふれずに、A君については「ア、あんまり塗りすぎると汚くなるから、2枚目にしたら？」と、強く塗り込むA君にもう一枚の紙を渡していた。A君なりの活動で、美しい結果が出るように援助されたのであろう。

T先生がさりげなくされたような、他の子どもの作品を見せるプロセスはとても大切で、子どもたちは保育者のまなざしに導かれながら、友達の多様な発想や技術を知り、表現へのヒントを得るとともに、その表現を生み出した友達の人格に関心を持ったり信頼を深めたりする。もしあの時、A君の作品を掲げて「これはどう？」とことばかけをしたらどうということになっただろうと考える誘惑に、私はしばらく取り付かれたものである。子どもたちは「窓に塗ってないじゃないか」とか、「でもクレパスが、絵の具をはじいてきれいだね」とか言ってくれたらどうか。それとも「これは違う」という子どもたちに、先生が「ちがうね、でもきれいだね」と、時には逸脱が価値を生むことを説明することになったのだろうか。

なぜA君はあのとき青や緑の絵の具を、枠を無視して塗りたいのだったのだろうか。彼の気持ちは聞いてみないとよくわからないが、枠の中を丁寧に塗ることより、紙いっぱい彩色する方が面白く感ぜられたことが要因のひとつではないか。爽やかな工芸品のような美を求めることより、激しいタッチの青や緑の色の重なり、彼は魅力を感じたのかもしれない。しかし、クラスのほかの子どもたちが爽やかで美しい作品に取り組んでいるときに、枠を無視したA君の作品は、見るものには若干の「逸脱」と感ぜられることもまた事実である。そのように、教師の意図を超えた活動をする子どもがいた時、「否定しない」だけではなく、指示とは違うことも含めて積極的にその作品を認めてゆかないと、A君はずっと「逸脱者」でありつづけることになりはしないか、という感想を持ったものだ。4歳児クラスなら、まだA君は「面白い」と思ってもらえるかもしれないが、理屈で考える5歳児クラスになったら、彼の「逸脱」を理屈で位置づける必要も出てくるかもしれない。

それにしても、教師の指示や友達の活動に共鳴したり同調したりしにくいA君には、不思議なエネルギーがあった。半日見学しただけだが、鬼ごっこでも「勝つ」ことに真剣なあまり友達と衝突していたし、ひとり遊びではコマ廻しに必死にとりくんでいた。意欲的な子どもだが、どこか他の子どもたちから離れて力んでいるようなところがある。孤独な戦士といったらやや大げさになるが、個性的なA君の背景を私たち見学者は知らない。しかし、「人と交わることが難しい子どもが増えてきた」という、現場からの指摘の一端はこのようなところにあるか

もしれないと考えたものだ。A君のもつ強い（強すぎて設定保育⁵⁾では逸脱もある）集中力は、けして障害を疑うようなものではない。個が強い、小さいときから自我が強い、そういう個性なのである。他方では律儀に碁盤の目を引く女の子や、端を無視して中央だけ紙をつかう男の子等々、子どもの多様な個性の広がりを見ると、これら一人ひとりの個性に応える保育がいかに複雑な仕事であることか、と思う。勿論、いつの時代でも設定保育は大小さまざまな「逸脱」を楽しみながら続けられてきたのだろうとは思うのだが、生活習慣の多様化や価値観の多様化は、幼い子どもの変化をも生み出していて、受け止める教師にチャレンジしてくる。

今回のワークショップでは、失敗を恐れないことと、試行錯誤の意義（個々の子ども自身による自主的な探究のプロセス）が強調されていた。子どもの個性の幅が広くなればそれだけ試行錯誤の幅も大きくなり、保育者には一人ひとりの子どもの試行錯誤を認めながらその交流をはかる、高度な仕事求められる。「保育のとらえ直し」は、一般的には日々必要なことだけれども、地域や家族とその生活が急激に変化しているいま、家族や親の子どもに対する願いの変化を、専門家としてどのように理解し、保育内容や保育方法上に活かしてゆくかということが問題なのではないか、とA君の様子を見ながら考えたものである。

2. プロジェクト活動のいま

今回のワークショップでは、第1報告（和光鶴川幼稚園主任教諭、保志史子氏）で5歳児のプロジェクト活動「お話作り」の現状が紹介され、5歳児の壮大な空想の世界の広がりに参加者も楽しんだ。また、保育内容・方法史研究者、穴戸健夫氏による第2報告では、戦前を代表する実践として東京女子高等師範学校附属幼稚園の誘導保育、戦後を代表するものとしてコア・カリキュラム連盟の実験施設でもあった和光幼稚園のプロジェクト活動という二つのプロジェクト活動を取りあげ、それぞれについてコメントが発表された。

いわゆる「小1プロブレム」——入学した小学校1年生が、教室で集中して学習に取り組めず、学級崩壊のような状況を出現させてしまうこと——を契機に、教育界では幼小連携・接続が課題として意識されるようになった。2005年の中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化をふまえた今後の幼児教育のあり方について」は、幼稚園と小学校、保育所と幼稚園の交流と連携・接続を積極的に推進する立場から、「遊びを通して学ぶ幼児期の教育活動から、教科学習が中

5) 保育者が活動の目的や教材を計画し、子どもたちに誘いかけて興味を喚起し、クラス単位で同じ活動にとりくむ保育形態。一斉保育とほぼ同義。対語は自由保育（一人ひとりの子どもないしはグループの子どもたちが、それぞれ関心を持った活動にとりくみ、保育者は各グループや個人の活動に素材や環境を提供して遊びの発展を支援する自由な保育形態）。設定保育と自由保育は、目的に応じて弾力的に使われる場合が多いが、バランスのとり方は園によって相当異なっている。

心の小学校以降の教育活動への円滑な移行を目指し、幼稚園等施設と小学校との連携を強化」することを強調した。そして、その際「具体的には、幼児教育における教育内容、指導方法等の改善等を通じて、生きる力の基礎となる幼児教育の成果を小学校教育に効果的に取り入れる方策を実施する」こと、つまり改善された幼児教育実践を生み出し、その成果を小学校教育にも導入ないしは、反映させることを求めた。

この指摘はさらに具体的な提言に繋がり、「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同的な学び』として位置付け、その取組を推奨する必要がある」と、プロジェクト活動の意義に言及したのである。以来、幼小接続問題が主としてプロジェクト活動を中心に語られるような状況さえ生まれてしまった⁶⁾。

答申の指摘するように「遊びの中での興味や関心に沿った活動から、興味や関心を生かした学びへ、さらに教科等を中心とした学習へ」という見通しのもとに「幼児教育における教育内容や方法を充実する必要がある」という事柄自体は、近代教育思想の到達点をふまえた妥当な議論である。ただ、幼児教育におけるプロジェクト活動が「協同的な学び」なのか、「協同的な遊び」なのかは重要な論点なので別の機会に論じたい。また、接続は、プロジェクト活動だけがその道筋でないことも、機会を改めて検討したいと考える。このような留保をつけた上で、和光・和光鶴川幼稚園のお家芸とも見なされてきたプロジェクト活動について、ワークショップにおける二つの報告や討論のなかから導きだされた研究の課題について考えておきたい。

東京女子高等師範学校附属幼稚園の誘導保育（「系統的保育案の実際」1935）と和光幼稚園のプロジェクト活動（例えば久保田浩『幼児教育の計画』1970）は、それぞれコロンビア大学の附属幼稚園でキルパトリックの指導のもとに展開された

6) 発達心理学の立場から幼小接続に問題を提起した議論としては、藤永保『幼児教育を考える』岩波新書、1990年がある。また、お茶の水女子大学附属小学校と附属幼稚園のあいだで連続性を研究した仕事は無藤隆が、鳴門教育大学附属幼稚園と小学校の接続研究には佐々木宏子が関わりを持ち、共同研究を公開している。同一の敷地内に幼小が共存する都内の公立小学校・幼稚園のあいだでも、接続への具体的な研究が進んでいる。お茶の水女子大附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育センター編著『接続期を作る——幼・小・中をつなぐ子どもとの協働』東洋館出版、2008年。佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育——その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社、2004年。全国幼児教育研究協議会編『幼小接続の課題と展望——学びと発達の連続性』チャイルド本社、2006年など。また、広く問題の所在に目配りした小宮山潔子は、教師が実際に交換授業・実践を行なう事を通じた認識の共有がまず重要だと指摘している。小宮山潔子「幼小の連携と合科的・関連的指導」国士館大学初等教育学会編『初等教育論集』10号、2009年3月、23-41頁。

プロジェクト的な活動にヒントを得て構想されたものだった⁷⁾。宍戸氏は、二つは共にアメリカの教育理論と教育実践を下敷きに構想された点でカリキュラムの構造が良く似ているのだが、子どもの試行錯誤をどの程度保育の中で位置づけているかという点に違いがある、と重要な指摘をした。つまり一人ひとりの子ども自身による自主的な探求のプロセスを、共同活動の土台として本当に尊重しているかどうかに質の違いがあるというのである。

とくに小松福三の和光鶴川幼稚園におけるプロジェクト活動「のりものごっこ」(『体当たり幼児教育』1975)を例にあげながら、小松実践の特徴を①ダイナミックな共同作業、②試行錯誤をしながらいろいろ失敗して、そこから学ばせようとしていること、③作ったもので遊ぶ、あるいは遊べるようなものを作るといふこと、と指摘した。

筆者は時代を異にするこの二つのプロジェクト活動の質の違いの中に、子どもを一人の人格として尊重し、「子どもと同じ床に立って」(畑谷光代のことば)子どもたちを生活における相談相手と認めながら子どもの自主的な人格を育てようとしてきた戦後保育思想の特質が介在していると考えている⁸⁾。保育の中で子どもの主体性を重視し、失敗を恐れない。失敗をすれば、みんなで話し合い、どうしたらいいかを考える、そのような問題解決の思考力を育てる保育実践は、戦前の日本社会ではまだ全体としてイメージできなかったのではないか。東京女子高等師範学校附属幼稚園の誘導保育を指導した倉橋惣三も、主観的には市民社会の子どもとして自立した人間に向けて子どもを育てようとし、自主的な活動として誘導保育を展開するよう強く求めていた。

しかしながら、よく指摘されるように、彼は誘導保育以前に、幼稚園における子どもたちの「ひとり遊びの充実」を強調しなければならなかったのである。倉橋の本意が「自己充実」にあるのか「誘導保育」にあるのかがしばしば議論になる。しかしそれは、倉橋の中でいずれかの保育形態が重要だったというより、プロジェクト活動だけを強調できない子どもたちの実態が日本の幼稚園にあったということなのではないか。主体的な遊びの姿とその意義とが、言葉を換えれば、幼児期の子どものそれなりに自立した、自主的人格そのものが、当時の保育界で

7) 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』1934年、東京女子高等師範学校附属幼稚園『系統的保育案の実際』1935年。久保田浩『日常生活課程の原点にふれて』1985年、同『幼児教育の計画——構造とその展開』誠文堂新光社、1970年。小松福三『体当たり幼児教育——和光鶴川幼稚園主事の実践』あすなろ書房、1975年。また、プロジェクト・メソッドの日本への導入に関する研究としては、橋本美保『アメリカ幼稚園運動における進歩主義の幼小連携カリキュラム』『アメリカ教育学会紀要』19号、2008年、51-64頁。また橋本美保『明石女子師範学校附属幼稚園における保育カリキュラムの開発過程』『東京学芸大学紀要、総合教育系』第60集、2009年2月、同『1920年代明石女子師範学校附属小学校における生活単元カリキュラムの開発』日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第189号、2009年3月31日も参照。

8) 畑谷光代『伝えあい保育の誕生』は、戦後の青空保育のなかで子どもたちを相談相手と考える子ども観を獲得した。文字通り戦後民主主義の保育思想である。

はまだ十分にイメージできなかったのである。一斉授業の保育形態や、共同的な遊びを重視する当時の日本の保育では、主体的な遊びの姿や自主的人格が、保育者にも充分共有されていない、そのような日本社会における個の弱さが存在したからではなかったかと考えている。

ところで、共同的な活動における子どもの自主性の位置づけは、「試行錯誤」や「問題解決のプロセス」だけにあるのではない。活動が子どもたち自身のものであるために最も重要なことの一つは、共同的な活動の前提となるテーマそのものの切実な関心、動機の質にあるだろう。その点にかかわって、筆者にとって印象深い実践報告がある。久保田浩と同じコア・カリキュラム関係の研究会メンバーだったという安部幼稚園園長、安部富士男が著書⁹⁾でも報告した5歳児の半年間のプロジェクト活動である。この実践には重大な検討課題があるのだが、プロジェクト活動への動機の質という面からのみ検討することとして、簡単に紹介したい。

その年の夏休み、安部幼稚園では譲ってほしいと頼まれて、増えすぎた山羊を昵懇の幼稚園に2頭譲った。子どもたちに相談して認めてもらえなかった経験があり、13頭中の2頭だからおそらく気がつくまいと休みに譲ったのである。ところが9月に登園してきた子どもたちは、すぐ異変に気がついて大騒ぎを始めた。園内放送をし、皆で裏山に探しにいったり、商店街を聞き歩いたり。何日探しても見つからないと、裏山の塀の破損箇所から逃げたのだらうと推論し、山羊探しのポスターを作って商店街などあちこちに貼らせてもらった。一日入学で知り合った近隣の保育所や小学校の子どもにも山羊探しをお願いする手紙を絵入りで書いた。

「今頃逃げた山羊はどうしているだろう？」という会話から、山羊を主人公とする幾つものお話ができた。横浜の港からアメリカに渡った山羊の話や、遠くの幼稚園でかわいがられている山羊の話等々、子どもたちの考える話は、どれも遠くで元気に生きている山羊の話である。お話は紙芝居にして、年少のクラスに上演してあげた。そして最後には、アメリカまで飛んでゆくように風船に山羊をよろしくと書いた手紙をつけて空へ飛ばした、という。

子どもたちは数ヶ月にわたる山羊探しのプロジェクトのなかで、いつしか山羊はきっと遠くで元気に生きていると信じるようになっただろう。保育者は、真剣な子どもたちに寄り添いながら、手紙・お話作り・想像画と紙芝居作りなど、5歳児の保育課題をそのプロジェクトのなかで実践している。

勿論いつもこれほど切実な課題が転がっているわけではない。大瀧三雄のプロジェクト活動報告は、子どもたちを自然のなかに解き放ち、対話を組織する丁寧

9) 安部富士男『感性を育てる保育』国土社、1989年、31-38頁。筆者はこの実践報告を日本保育学会のコロキウムで直接聞いた。

な観察を通じて「虫」への共通する関心を育てていったプロセスが詳しい¹⁰⁾。また、共通する関心を形成する過程で、虫の専門家との対話という特別な経験を子どもたちのために準備している。ほかの実践記録でも、お散歩でみつけた蛹のふ化を観察してその感動から描画や歌作りをしたとか、百円玉を握って買物体験をしたら規模の大きなお店屋ごっこが続いたなど、生き生きとしたプロジェクト活動は子どもの切実な動機に支えられて、続くべくして続いているような場合が多い。実際には保育者の様々な援助が介在しているのだが、子どもの自主性が存分に発揮されるテーマで活動が計画されてゆくのである。

もう一つの印象的なプロジェクト活動は、3—4歳児クラスで多いのかもしれないが、繰り返し読んでもらった絵本や児童文学の世界を改作したり、発展させたりしながら、ごっこ遊びを中心に多面的な活動を行なうプロジェクトである。忍者ごっこや「エルマーの冒険ごっこ」が数ヶ月も続くような、そしてそのなかで描画や音楽など多面的な表現活動が取り組まれる実践群がある¹¹⁾。これらも子どもの内面に必然性をもち、子どもが主体的に遊びに熱中していることがその記録からうかがわれる。

テーマのある活動は、子どもの中で中心興味（コアとなる興味）が明確になり、能動的かつ目的意識的に活動する人格を形成する上で意義がある。一つのテーマが長く続くということは——通常は小さなテーマが一つ達成されては次々と生じてくるということだが、——それ自体、活動のなかで子どもたちが多面的で目的的な深い活動を経験したということを意味するだろう。従って、一つのプロジェクトが長く続くことは一般的にはいいことだ。しかし、子どもの場合、保育者の巧みな誘導で、そのテーマに対する一貫した能動性が無くても、プロジェクトが長く続いてしまうことがあるかもしれない。そのような場合には、子どもたちが自身でたぐり寄せた自主的で断片的な遊びを多数経験するより、却って子どもが受動的な経験しかしていないという可能性が無いとはいえない。プロジェクトの継続を自己目的化して、子どもを受動的に育てるような引っ張り方をしてしまわないことは非常に大切なのだが、子どもの創意工夫で遊びが発展しているのか、それとも保育者が準備したように子どもが合わせてしまっているのかの区別は、それほど明快でない場合も多い。

ワークショップのなかでは、和光・和光鶴川幼稚園のプロジェクト活動について、その年の子どもの状態に合わせて、また保育者の個性も考慮して取り組むかどうかを含めて決めている、また大きなプロジェクトのみならず、小さなプロジェクトの経験を積み重ねることを重視している、といった指摘があった。そうした判断を弾力的に行なえる職員集団であることは貴重である。

10) 大瀧三雄・行田稔彦・両角憲二著『育てたいね、こんな学力——和光学園の一貫教育』大月書店、2009年、22-43頁。

11) 糸島百合子「恐竜と遊んだ一年」『現代と保育』59号、2004年7月、22-29頁。

前述した通り、プロジェクト活動遊びとして指導するのか、学習への導入として指導するのかでは指導内容が異なってくる。また、幼小接続の研究にとって、プロジェクト活動はその一部分にすぎない。幼児教育の課題に関する共通理解そのものを深める意味でも、同じ学園内に小学校があることの意味を活かした接続教育の研究は大事であろう。今後の共同研究の機会を期待したい。

2——「未来への学力」論と幼児期の教育課題

さて、幼児期の教育課題の考察を、もう少し大きな舞台において考えてみたい。

いま世界各国で教育改革がすすめられ、とりわけ幼児教育は改革の焦点の様相を見せている。一つの背景は、ヨーロッパ諸国で1970年代から女性労働を重視し男女共同参画社会への積極策をとってきたために、その結果もたらされた社会環境の変化がある。EU諸国では、家庭の子育て力の衰退を前提に、家庭の育児負担を軽くしながら社会政策として子どもの育ちをサポートする方向に踏み切っている¹²⁾。少子化対策が多様な方法で取り組まれ、少子化をストップさせた国々もある。もっとも社会政策として子育て支援に取り組むという場合、家庭に代わって施設保育を展開するというのではなく、家庭の子育てをパワーアップさせる仕掛けを伴いつつ、家庭とともに子どもを育てる社会的な仕組みを充実させる方向で社会システムを充実させるのが、主要な動向といってよい。

今ひとつはPISA（Programme for International Student Assessment）の学力調査をきっかけにして生じた学力論争の視野から、幼児教育が見直されていることである。PISA結果に由来する学力論争はドイツと日本でとくに活発だったが、東南アジア諸国においても、幼児教育は学力向上のための国家戦略の様相を見せているという¹³⁾。

前者の少子対策と子育て支援に関しては、幼保関係や乳児保育の改革、子育て支援センターの推進など、我が国においても10年以上にわたって取り組みに努力が傾注されてきた。施設保育の予算措置やライフ・ワーク・バランスの形成に関して、社会全体の合意形成はまだ多難だが、少なくとも保育関係者の合意は一定の範囲で形成されてきている。しかし後者、つまり幼児教育と学力形成の関係については、保育関係者の議論そのものがまだ緒に就いたばかりなのではないか。幼児教育が直接に学力形成を目的としないことに関してそれほど異論は無いであろうが、幼児期の豊かな生活体験と言語能力や認識能力の発達の関係について、

12) 泉千勢ほか「欧米の幼児教育・保育改革」『世界の幼児教育・保育改革と学力／未来への学力と日本の教育 第9巻』明石書店、2008年、30-154頁。

13) 池田允裕「シンガポールにおける幼児教育・保育の成立過程とその現状」『幼児教育史研究』第4号、2009年11月、47-60頁。小玉亮子「ドイツ・PISAショックによる保育の学校化——「境界線」を越える試み」前出『世界の幼児教育・保育改革と学力』69-88頁。

今後はより注意深く議論されてゆくだろう。藤永保が指摘するように乳幼児期は感情意欲の発達に力を注ぎ、学齢期には認知発達に注意を向けるといった二元論的な「棲み分け」は現実には有効でない。特に幼小接続の議論を裏切る論議とする上からは、保育実践が蓄積してきた幼児期の教育課題にかかわる理解を、学力論争を意識しつつ深めてゆく事に一定の意味があると考えられる。ここでは問題の所在をどのように理解すればよいかに関わって、3点ほど課題を提起しておきたい。

1. PISA型学力像をどう理解するか

PISAは、従来の学力テストとはかなり異質な性格を持つ。1960年代以来国際比較調査を行なっている国際教育到達度評価学会（IEA:International Association for the Evaluation of Educational Achievement）による「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」の公表結果についても、1990年代以来日本の子どもの学力低下がしばしば議論になった。こちらの国際調査が教育界の機関が行なう調査であるのに対して、PISAはOECD（経済協力開発機構）が行なった調査である。調査の目的は、未来の経済社会において必要な能力・学力の姿をあきらかにし、かつその実態を調査するところであり、知識社会化に対応して2020年の社会に必要な学力を想定した調査（生涯学習参加の前提としての能力として概念化）だとされている。結果はリテラシー（教科ごとに求められる知識とその活用能力）とコンピテンス（リテラシーによって構成される一般能力）によって示され、ここで計られたPISA型学力が国際的な経済競争における人的資源の指標と見なされている¹⁴⁾。

OECD自身が能力の定義を追求しているのも、その特徴を探ってみよう。1997年から2003年にかけて、OECDは自らの能力像をあきらかにするために研究プロジェクトを組織した。DeSeCo（デセコ、Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）プロジェクトは、個人の立場からは「うまくいく生活（successful & responsible life）」を、社会の側からは「よく機能する社会（well-functioning society）」を実現するための汎用能力として少数のキー・コンピテンシーを定めた。具体的には、①言語・情報・知識等のツールを相互作用的に活用する力、つまり人が周囲の環境と対話的に関わる思慮深さ、②多文化社会の交流を可能にするコミュニケーション力、③複雑な社会で自分のアイデンティティーを実現し、権利を行使して責任をとる自立性という3点である。本格的には実際のテスト問題分析からPISA型学力の内容を検討することが必要であろうが、このキー・コンピテンシーを従来から日本で拠り所とされてきた学力モデルと比較してみるだけでも、いろいろな事を考えさせられる。ここでは今後の検討課題を、2、3あげておく。

14) OECD-Programme for International Student Assessment (<http://www.pisa.oecd.org>)より。

例えば1960年代の学力論争を代表する二つの学力モデルは¹⁵⁾、今日でも日本の教育に影響力を失っていない。その一つ、広岡亮三の学力モデルに由来する「分かる力」と「生きる力」の二元論は、日本社会独特の文化構造に由来していそうだと改めて考えさせられる。OECDの知識社会化する未来社会の学力モデルには、知と判断力の統一こそが課題と意識されているのではないか。熟慮の重視や自立性という概念に、特にそのことが表現されていると考える。翻って「分かる力」と「生きる力」の方は、近世日本の教育思想に特有の「才と徳」の二元論（幕末明治の和魂洋才論も含めて）の系譜をひいていて、知そのものの矮小化を未だに払拭しきれていないのではないか。

いっぽう、日本の学力モデルのなかで、社会の知性化を早い時期から位置づけたのが勝田守一的能力モデルである。勝田モデルも、4つのキー・コンピテンシーを提案しているともいえるのだが、人格モデルとしてコンピテンス相互の影響関係を重視している点が特にDeSeCoの定義とは異質で、PISA型学力像の実用主義的な性格を逆に照射してくれる、とはいえないだろうか。さらに勝田モデルにおいて勝田が意識的に求めた、「能力」のなかでの「学力」の限定がPISAではほとんど考慮されないし、基盤となる能力（身体能力、言語能力）に見られるような発達的な観点もない。後者はPISA型の学力モデルが15歳段階の学力を問題にしていることと関係がありそうだが、ということはこのOECD調査結果では幼児期から少年期までを対象にして具体的に学力不振の実態を解明することは難しいといえるのかもしれない。学力調査結果に関して議論をすることもさることながら、まず知識社会化時代にふさわしい学力像をとという問題提起を積極的に受け取り、日本における学力モデルの再構築を意識しながら接続問題を考察して行きたいと考える¹⁶⁾。

2. PISA結果の地域性から見えてくる改革の課題

OECD調査によって、積極的に提起された課題の一つに学力格差の問題がある。佐藤学は、テストの順位の問題以上に社会変化への対応力が問題だと指摘した上で、PISAショックはむしろ教育改革の条件整備の課題を明らかにしたと指摘している¹⁷⁾。

佐藤によると、PISA結果では、授業時間数の多い国ほど学力が低く、学習意欲が高い国ほど学力は低い、という皮肉な結果が見られるのだという。つまり、

15) 広岡亮三『基礎学力』1953年、明治図書。同「分かる力と生きる力をどう育てるか」『現代教育科学』322号、1983年、明治図書。勝田守一『能力と発達と学習』1967年、国土社。中内敏夫『増補学力と評価の理論』国土社、1977年。

16) 田中昌弥「OECDの能力観と日本の学力概念：動的リテラシーの提案」日本教育学会大会研究発表要項67、2008年8月、134-5頁。

17) 佐藤学「グローバリゼーションの中の日本の学力」『未来への学力と日本の教育10 揺れる世界の学力マップ』明石書店、2009年4月。

発展途上国の方が学習意欲も授業時間も高いのに学力が低いのだ。いっぽう、学力の高い国は、学習意欲では低位なので、様々な改革を積み重ねている。とくにいずれも学校が小規模校であることが特徴としてあげられるという。言い換えれば、先進国では学習意欲から学ぶ意味の時代への転換が起こっており、「量」から「質」への転換が課題となっているという事である。日本も豊かな時代といわれて久しく、子どもたちの学習意欲は自然に高くなることはない。授業における学びの質・教育の質を高めること、学びそのものが生きる意欲を励まし、充実感に繋がる学びであることが課題なのであろう。佐藤が指摘するように、質を追求すべき時期に学習時間や反復練習の量で解決しようとする事、つまり子どもや教師の負担増を招いたのでは却って逆行となりかねない。学ぶ意味が問題となる社会では、むしろ教科書の知識と現実との意味関連を深く問われることになる。現実との意味関連のなかに、学ぶ意味が見えてくるであろうからである。北欧の場合、テストと同時に行なわれたアンケート調査で、子どもの読書量と、教師の自立性において、顕著な優位性が見られたという。現実との意味関連を問う授業というのは、教師自身が教育内容を子どもたちの生活現実との接点において深め、教材を自由に選択することのなかから生まれてくる。自主的に教材を選択し、問いつつ学ぶ文化的な風土のなかで、子ども自身の読書量も増えるであろう。

いっぽう途上国は、旧来型の学力形成にいまでも躍起である。途上国においては、まずは授業時間数の増加や教育内容の増加が課題であるという。トップダウンの教育行政、画一的な競争の激化、学歴主義、大きな学校規模と効率性、部分的には塾と予備校の氾濫など、日本モデルは、途上国のモデルなのだ。PISAショックをこのような途上国型モデルからの乖離につなげられるのかどうか、対応力を問われるのは以上のような教育条件の問題である。なお佐藤は、日本の学校現場で2000年前後から進行した教師のパートタイム化と学力低下の関連が深いのではないか、という指摘も行なっている。

以上のような教育資源の面から見ると、幼児教育は学校教育とは比較にならないくらい大きな課題を抱えている。幼稚園と保育所が異なった行政の基準と指導で入学前まで並行するという幼保関係の問題や、圧倒的な私学依存という日本の幼児教育の現状が、乳幼児の発達にどのような格差を生み出しているのか、実証的な検討はほとんど行なわれていない。いかに幼稚園と保育所の保育目的や保育内容が異なっているように見えようとも、幼児教育の機関として共通に必要な生活経験の特質とそのための保育条件を模索しなければならない。

3. 和光学園の一貫教育と幼児期の教育課題

このワークショップを計画した時点で、私たちは和光学園の新しい本の出版計画を知らなかった。10月に入り、具体的にワークショップの準備が進む中で和光学園の教育を「学力」という言葉を使って議論する著作が出版されたことを知り、

また入手することもできて、共通の問題関心が底流にあることを知った¹⁸⁾。この著作についてはこれから丁寧な検討会を重ねて行きたいと考えている。ここではワークショップの論点とかかわる範囲で、つまり幼児期の教育課題や幼小接続という観点から、本書に触発された研究の課題を記しておきたい。

一つは、「学力」という観点で一貫教育を考える場合に、幼児教育を位置づける仕方の難しさである。本書は学力論争を意識して編集された本なので、人間発達の全体ではなく、特に学校で意図的に「分ち伝えることのできる」能力を中心に、幼稚園から高校までの全体を見通せるように書かれている。そのことは、中高などでは学校の行なっている仕事の主要な部分を表現できるのであろうが、幼児教育の場合には相当限られた領域のみを紹介することになってしまっているのではないか。実際の保育においては、生活習慣の形成や自主的な遊びなど、子どもの身体と活動意欲を育てる基底となる生活活動のなかで、子どもの全人格的な成長が図られてゆく。学校教育も教科指導以外に、特別活動や行事など生活経験を広げる活動を持ってはいるが、幼児教育は子どもの認識や言葉の発達を直接に意図するというより、日常生活活動のなかで随伴的に学習が生じている。ときに学力の直接基礎になるような認識と言葉も、そのような日常的な場で形成されてゆくのが幼児教育なのである。難しいことだが、学校教育に直接繋がりそうな領域のみをとりあげるのではない記述で、幼児期の知的な経験を分析することはできないだろうか。あるいは全人格的な「能力」と「学力」の関係を検討すると、幼児教育が位置付き易くなるのだろうか。

第二にプロジェクト活動については、幼小それぞれの活動が紹介されていて説得力ある実践報告だが、幼稚園の場合と小学校の場合でどこに連続と非連続があるのか、今回の実践記録ではそのことは検討課題には入っていない。小学校低学年のプロジェクト活動を検討すると、ここで課題とした接続という観点からのプロジェクト活動の検討ができるだろう。

第三に、「文化共有活動」としてとりあげられている造形と描画について。和光幼稚園の木工や描画のカリキュラムは長年の蓄積があり、魅力的な実践報告である。子どもの知的な経験としてみた場合、幼児期の構成的な遊びは、全身運動・手先の運動双方の調整を含み、発達著しいシンボル能力を駆使する活動なので、子どもも大好きなこの時期にふさわしい活動として、ここでとりあげられていることは良く理解できる。その、幼稚園の描画活動と小学校教育で強調されている「ことばをそだてる」という課題との関係を、もっと詳しく知りたいと考える。

例えば、「話し言葉」から「書き言葉」への移行は、目の前にないものや事柄を想像できるシンボル能力の十分な発達に依拠していると考えられるが、物語の

18) 前出、大瀧三雄ほか著『育てたいね、こんな学力——和光学園の一貫教育』。

絵や想像画は幼稚園では描かないのだろうか。また、小学校の報告で強調されているような、友達の表現に対する反応や共感、幼稚園ではどのように組織し記録しているのだろうか。さらに「子どもが描きつつ語る」場面での関わりを重視しているようだが、その語りを記録して子どもたちとも共有するような活動も行なわれているのだろうか、など。

この著書は、「競争の学力」ではなく「共生の学力」とでもいうような、「共に幸せになるために共に学ぶ力」を一貫して育てる和光の教育の考え方の紹介を課題として書かれたのだから、幼小接続の視野からのみ本書を読むことは、矮小化か無い物ねだりをするようなものだろう。が、出版されたら共有の財産、そこから様々な学び方をしたいものである。

〔おおた もとこ〕